

УДК 376.37-053'465.00/.06'
ББК 441 + 4457

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.03

Дмитриевских Людмила Сергеевна,

ассистент кафедры дефектологии факультета психологии и спорта, ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет»; 640000, г. Курган ул. М. Горького 70-4; e-mail: luda-607@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК КОМПОНЕНТОВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: речевое общение; языковая способность; коммуникативная способность; языковая компетентность; коммуникативная компетентность.

АННОТАЦИЯ. Представлен анализ существующих подходов к определению понятий языковая способность и коммуникативная способность, языковая компетентность и коммуникативная компетентность. Представлено содержание изучения коммуникативных и языковых умений и навыков как структурных компонентов речевого общения.

Dmitrievskikh Lyudmila Sergeevna,

Assistant Lecturer of the Chair of Defectology, Faculty of Psychology, Culture and Sports, Kurgan State University, Kurgan.

STUDY OF LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCES AS COMPONENTS OF VERBAL COMMUNICATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISTURBANCE»

KEY WORDS: verbal communication; language ability; communicative ability; language competence; communicative competence.

ABSTRACT. The article presents the analysis of existing approaches to defining the notion of language ability and communicative ability, linguistic competence and communicative competence. Presented is the content of the study of communication and language skills as structural components of verbal communication.

Согласно взглядам отечественных психологов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др.) речевое общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, как важнейший фактор формирования его личности, как ведущий вид человеческой деятельности, направленный на познание и оценку самого себя через других людей. Понятие «общение» достаточно активно рассматривается и развивается в зарубежных и отечественных гуманитарных науках. В силу своих многоаспектных свойств общение вводится в понятийный аппарат многих наук и является объектом изучения философии, социологии, психологии, психолингвистики [2; 8; 9].

По мнению О. М. Казарцевой, **речевое общение** – это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности, органически включающееся во все другие виды деятельности человека (трудовую, общественную, познавательную и др.) [5].

В настоящее время общепризнанным является мнение о языковой и коммуникативной составляющих речевого общения.

Рассмотрим психолого-лингвистические положения, лежащие в основе проблемы формирования коммуникативных и языковых умений и навыков.

Значимым для исследования, с нашей точки зрения, является рассмотрение понятия способность. Большой вклад в разработку теории способностей внес Б. М. Теплов, который доказал, что способности проявляются в динамике приобретения и формирования знаний, умений и навыков в условиях конкретной деятельности. Так, автором выделено следующее определение этого понятия: способности – это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности [14].

Коммуникативные способности – это система социально-психологических свойств личности, определяющих или обеспечивающих ее участие в общении с другими людьми или ее вхождение в сотрудничество, совместную деятельность, а тем самым и в человеческую общность.

Коммуникативные способности исследовали многие авторы. И если толкова-

¹ Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

ние этих способностей у большинства из них примерно одинаково, то заметно различаются подходы к классификации коммуникативных способностей. Проанализировав научную литературу по данному вопросу, можно выделить следующие подходы:

Л. Тайер выделяет два типа коммуникативных способностей:

а) стратегические, выражающие возможности личности понять коммуникативную ситуацию, правильно в ней сориентироваться и в соответствии с этим сформировать определенную стратегию поведения;

б) тактические способности, обеспечивающие непосредственное участие личности в коммуникации.

Наиболее полно, на наш взгляд, структурирует способности А. А. Леонтьев. Он выделяет две основные группы коммуникативных способностей: первая из них связана с умениями коммуникативного использования личностных особенностей в общении, а вторая – с владением техникой общения и контакта. Эти две группы способностей объединяют целый комплекс качеств личности (и своеобразных умений), обеспечивающих успешное участие в общении, например, способности управлять своим поведением в общении, комплекс перцептивных способностей, связанных с пониманием и учетом в общении личностных особенностей другого человека, с умениями моделировать личность другого; способности устанавливать, поддерживать контакт, изменять его глубину, входить и выходить из него, передавать и перехватывать инициативу в общении; способности оптимально строить свою речь в психологическом отношении [8].

На основе анализа различных подходов к определению структуры коммуникативных способностей была выработана структура, объединяющая концепции нескольких авторов. Она делит коммуникативные способности на две составляющие. Это, во-первых, социально-перцептивные способности, умения, навыки. К ним относятся эмпатия, социально-психологическая наблюдательность, социально-психологическая рефлексия, социально-психологическая перцепция, рефлексивно-самооценочные свойства, контактность (способность вступать в психологический контакт, формировать в ходе взаимодействия доверительные отношения). Во-вторых, это перцептивно-рефлексивные способности личности, выражающие способности отражать и понимать социально-психологические характеристики группы, членом которой является личность, а также способности к по-

ниманию места и роли в группе каждого из участников, в том числе и самого себя.

Языковая способность, как отмечает Н. В. Микляева, представляет собой особый род интеллектуальной и речевой активности, направленной на овладение языком как знаково-символической системой и проявляющейся в творческом использовании усвоенных ранее средств языка [10].

Раскроем суть существующих подходов к пониманию языковой способности.

Сторонники психологического подхода (Е. Д. Божович, А. Р. Лурия, Е. Д. Негневицкая, О. С. Ушакова, А. М. Шахнарович) рассматривают языковую способность как совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков, позволяющих ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и законами родного языка.

Л. А. Головчиц, Л. Н. Ефименкова, Л. П. Носкова исследовали языковую способность в рамках педагогического подхода как интеллектуальную и речевую активность особого рода, проявляющуюся в творческом использовании усвоенных ранее языковых средств. Эти авторы предлагали развивать языковую способность в рамках других познавательных способностей.

Т. Б. Глезерман, Н. И. Красногорский, М. Е. Хватцев рассматривают языковую способность с точки зрения нейрофизиологического механизма, обеспечивающего ее функционирование, развертывание языковой способности задает «верхнюю» и «нижнюю» границы ее развития, пределы, за которые ребенок не сможет выйти даже при условии усиленной коррекционно-развивающей работы.

Е. В. Холодная, В. А. Пищальникова, сторонники лингвистического подхода, характеризуют языковые способности как условие успешного усвоения языков, развития коммуникативных навыков, языковой интуиции. Лингвистические способности тесно связаны с вербальным интеллектом, т.е. со способностью решать задачи на языковом материале [12].

Психолингвист А. А. Леонтьев, исходя к идее Л. В. Щербы о психофизиологической речевой организации индивида как «системе потенциальных языковых представлений», определяет языковую способность как многоуровневую, иерархически организованную функциональную систему, формирующуюся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития [8].

Анализируя языковую способность в контексте современных психолингвистических традиций, Д. Слобин утверждает, что полноценное владение языком возможно

лишь при наличии двух компонентов, составляющих основу лингвистического знания: достаточно развитого чувства языка (семантический компонент «языковой способности») и языкового мышления, одной разновидностью которого является грамматическое мышление (грамматический компонент «языковой способности»).

По материалам исследований П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Н. С. Лейтес, С. Л. Рубинштейн схему формирования механизма языковой способности можно представить в следующем виде: задатки – деятельность – общение – языковая способность – языковая личность – языковая активность – языковая компетенция – языковая компетентность – языковая одаренность (к изучению иностранных языков, литературная, поэтическая и др.) – литературный или поэтический талант [8].

С точки зрения лингвистики, существует достаточно жесткая корреляция между языковой способностью и коммуникативной способностью, между языковой компетентностью и коммуникативной компетентностью.

Языковая способность, по мнению О. Е. Грибовой, не является социально приобретаемой способностью человека. Результаты длительных исследований детей различного возраста свидетельствуют о наличии у индивидуума врожденных предпосылок к овладению системой языка – потенциальных возможностей осуществлять на неосознанном, интуитивном уровне процессы речевого и языкового анализа, синтеза и обобщения на ранних этапах своего развития. Далее эти предпосылки либо могут получить своё развитие в условиях благоприятного воспитания, либо нет.

Коммуникативная способность – более широкое понятие, чем языковая способность, поскольку включает в себя экстралингвистические факторы, а также подразумевает наличие совпадения мотивационной и познавательной базы у субъектов общения.

Отличие между языковой и коммуникативной способностями заключается также в направленности ориентировочных действий на языковой материал или коммуникативную ситуацию [3].

Если способность – это «обучаемость», то «компетентность» представляет собой «обученность». Компетентность выражается через характеристики поведения, доминирующую форму активности личности, актуальный уровень владения языком и речью. Способности подразумевают потенциальные возможности и задатки, от которых зависят скорость, качество и уровень

сформированности соответствующей компетенции [10].

Одной из структурно-функциональных характеристик общения является – языковая компетентность. Изложим кратко суть нашего понимания данного вопроса. Под **языковой компетентностью** понимается владение всеми сторонами родного языка: его звуковой, лексической, грамматической системами. Показателем языковой компетентности является способность ребенка строить свое языковое общение с другими людьми, учитывая интуитивно или сознательно исторически сложившиеся речевые каноны фонетики, семантики, грамматики, а в неречевых языковых формах общечеловеческие способы выразительного поведения.

В последнее время как в зарубежной, так и в отечественной литературе по педагогике и психологии достижения человека в сфере отношений с другими людьми все чаще отражаются в понятии «коммуникативная компетентность». По мнению Н. А. Песняевой, это умение налаживать речевое взаимодействие с партнером, устанавливать с ним диалогические личностные отношения в зависимости от ситуации общения [11]. Под наличием сформированных коммуникативных навыков подразумевают хорошо развитую речь, умение вступать в диалог, работать в группе, высказывать свою точку зрения и отстаивать ее, принимать чужую точку зрения и т. д. Одним из основных критериев сформированности коммуникативной компетентности личности является рефлексия, когда человек способен оценить свою позицию в соответствии с позицией и интересами партнера. Необходимо, чтобы у человека были также сформированы умения устанавливать связь с собеседником, анализировать его сообщения, адекватно реагировать на них, умело пользуясь как вербальными, так и невербальными средствами общения.

А. Б. Добрович рассматривает коммуникативную компетентность как постоянную готовность к контакту. Это объясняется ученым с позиций сознания, мышления. Человек мыслит, и это означает, что он живет в режиме диалога, при этом человек обязан постоянно учитывать изменчивую ситуацию в соответствии со своими интуитивными ожиданиями, а также с ожиданиями своего партнера.

Большинство исследователей, в частности А. А. Кидрон, Б. М. Теплов, определяя структуру коммуникативной компетентности, выделяют два главных компонента:

1) эмоциональный (включает эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувст-

вительность к другому, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров);

2) поведенческий (отражает способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности и т.п.) [14].

Таким образом, речевое общение понимается как совокупность языковой и коммуникативной составляющих, где под языковым компонентом предполагается владение всеми сторонами родного языка: его звуковой, лексической, грамматической системами. Коммуникативный компонент – это способность налаживать речевое взаимодействие с партнером, устанавливать с ним диалогические, личностные отношения в зависимости от ситуации общения.

Представим содержание изучения коммуникативного и языкового компонентов речевого общения.

Задачи обследования условно были поделены на констатирующие и аналитические. Констатирующие задачи – выявить уровень сформированности языкового, коммуникативного компонентов речевого общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Аналитические задачи – выявить существующие связи между выделенными компонентами речевого общения; исследовать характер влияния взрослого и сверстника на компоненты речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Экспериментальное изучение особенностей речевого общения осуществлялось с использованием следующих методов: лабораторный эксперимент, наблюдение (открытое, не включенное), беседа (стандартизированная и нестандартизированная), анкетирование (шкалированные вопросы), тестирование, методы математической статистики.

С целью изучения коммуникативного и языкового компонентов речевого общения был организован лабораторный эксперимент, процедура которого состояла в последовательном предъявлении каждому ребенку четырех заданий, требующих речевого взаимодействия ребенка со взрослым, затем ребенка со сверстником в меняющихся коммуникативных условиях:

1. Коммуникативная ситуация социально – статусного взаимодействия («Визит в магазин» Л. М. Шипицина) [17].

2. Коммуникативная ситуация ролевого взаимодействия («Телефонный разговор» Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) [15].

3. Коммуникативная ситуация деятельности взаимовзаимодействия («Раскрась варежки» Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) [15].

4. Коммуникативная ситуация нравственных взаимоотношений («Поделись игрушкой» В. А. Дубовская) [4].

В первой серии эксперимента ребенок выполнял задания №1 и №2, предполагающие коммуникативные жизненно воображаемые ситуации, максимально приближенные к повседневному общению; во второй серии – №3 и №4 – искусственно коммуникативно обогащенные ситуации (это объясняется необходимостью попарного сравнения для решения аналитических задач исследования).

Таким образом, при помощи лабораторного эксперимента мы оказали влияние на компоненты речевого общения (языковой и коммуникативный) двумя способами:

– через изменение формы взаимодействия (ребенок – взрослый, ребенок – сверстник);

– через изменение условий взаимодействия (ситуации, приближенные к повседневному общению (№1, №2) и искусственно коммуникативно обогащенные ситуации (№3, №4).

Выбор методов и материала исследования определялся следующими факторами. Обозначенные коммуникативные ситуации с заданными для изучения и реализованными в лабораторном эксперименте параметрами (различные формы взаимодействия: ребенок-взрослый, ребенок-сверстник; а также различные условия общения: ситуации, приближенные к повседневному общению (№1, №2) и искусственно коммуникативно обогащенные ситуации (№3, №4), позволили нам на одном и том же диагностическом материале решить не только констатирующие, но и аналитические задачи.

На основе теоретического анализа мы предположили, что изучаемые параметры коммуникативного и языкового компонентов речевого общения при перечисленных особенностях проведения эксперимента будут различными.

Раскроем содержание изучения и оценки каждого исследуемого компонента речевого общения.

Исследование коммуникативных умений проводилось по трем оценочным показателям, каждый из которых включал ряд параметров, выделенных нами на основе методики М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной. Рассмотрим их более подробно [1].

Первый показатель оценки коммуникативных умений – умение вступить в

речевое взаимодействие – оценивался по двум параметрам: владение речевыми оборотами для установления контакта, легкость или затрудненность контактирования со сверстниками и взрослыми.

Второй показатель оценки коммуникативных умений – умение поддерживать речевое взаимодействие – оценивался по таким параметрам, как владение способами построения речевого взаимодействия, установление взаимодействия во время диалога, инициативность высказываний, умение задавать вопросы и отвечать на них, умение слушать и понимать собеседника, умение своевременно вступать в диалог, контроль над собой и собеседником, понимание предмета общения и умение рассуждать, а также тон общения – доброжелательность, спокойствие, грубость, вежливость, тактичность, умение сопереживать собеседнику и стиль общения, а именно – внимание к речи собеседника, умения ожидать очередь, не перебивать и не мешать общению товарищей.

Третий показатель оценки коммуникативных умений – умение завершать речевое взаимодействие – оценивался по таким параметрам, как использование устойчивых формул общения, речевых шаблонов, речевого этикета для завершения диалога.

Максимальное количество баллов за оценку коммуникативного компонента – 168 баллов. На основе количественной обработки результатов исследования, планировалось распределение детей по уровням сформированности коммуникативных умений:

113-168 баллов – высокий уровень развития коммуникативных умений, который предполагает: самостоятельное, дифференцированное использование этикетных форм приветствия и прощания; доброжелательный взгляд, спокойный, вежливый тон, в любых ситуациях общения; использование вопросных и ответных реплик, соответственно теме и ситуации общения,

способность менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия

57-112 баллов – средний уровень развития коммуникативных умений, который предполагает: владение многообразными формулами вежливого общения, но использование их не во всех ситуациях речевого общения, либо преимущественно по инициативе взрослого; затруднения в определении типа высказывания и соответствующем построении ответа, необходимость в уточняющих и поясняющих вопросах; затруднения в распознавании реакции собеседника, неспособность контролировать ход беседы, редкое использование уточняющих вопросов.

0-56 баллов – низкий уровень сформированности коммуникативных умений, который предполагает: проявления недоброжелательности, агрессивности или замкнутости; нежелание вступать и поддерживать контакт с собеседником; не использование по советам инициативе слов, вежливо начинающих и завершающих речевое взаимодействие.

С целью изучения состояния языкового компонента на каждого ребенка была заведена речевая карта Н. В. Нищевой. Согласно содержанию карты были зафиксированы анамнез, сведения о перенесенных заболеваниях, детально изучены все компоненты устной речи – степень внятности речи, словарный запас, грамматический строй, произношение звуков, особенности развития фонематического слуха, слоговой структуры слова. На основе данных речевой карты для большей наглядности предполагалось вычерчивание индивидуального профиля речевого развития на каждого ребенка, представленного в исследовании Козиной И. В. [6].

В работе И. В. Козиной предлагается пятибалльная оценка вышеперечисленных параметров, которая с целью единообразия оценки всех компонентов речевого общения была модифицирована нами в трехбалльную и представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Оценка языкового компонента речевого общения

	Показатели	Оценка	Автор
1	Общее звучание речи	3. Разборчивость речи не нарушена, дыхание свободное, голос модулированный, темп и ритм соответствуют норме. 2. Разборчивость речи несколько снижена. Возможны незначительные единичные нарушения дыхания и голоса. 1. Речь невнятная, смазанная. Возможны нарушения темпа, ритма, дыхания и голоса.	Козина И. В. [6].
2	Звукопроизношение	3. Безукоризненное произношение всех звуков в любых речевых ситуациях. 2. Нарушено произнесение трех-пяти звуков. 1. Искажения или замены во всех речевых ситуациях подвергается от десяти звуков.	Козина И. В. [6].

3	Слого- вая структу- ра слова	3. Правильное и точное воспроизведение слоговой структуры слова. 2. Замедленное, послоговое воспроизведение, с запинками, одно-два слова с искажением слоговой структуры слов. 1. Грубое искажение слоговой структуры слов.	Козина И. В. [6].
4	Фонема- тиче- ский слух	3. Смешений и замен нет. 2. Допускаются одна-две ошибки, но исправляются самостоятельно. 1. Ошибки самостоятельно не исправляются.	Козина И. В. [6].
5	Лексика	3. Словарный запас достаточный, соответствует возрастной норме. 2. Словарный запас в пределах обихода. Отмечаются незначительные колебания от нормы выражающиеся в сниженном объеме активного словарного запаса, а также в непропорциональной соотношенности использования частей речи. 1. Словарный запас резко ограничен.	Козина И. В., Поваляе- ва М. А., Кор- нев А. Н. [6; 13; 7].
6	Грамма- тиче- ский строй речи	3. Безошибочное изменение частей речи по падежам, образование форм единственного и множественного числа, согласование и образование прилагательных от существительных, правильное употребление предлогов, составление и воспроизведение сложных синтаксических конструкций. 2. Незначительные затруднения в грамматическом структурировании высказываний: сложности в изменении существительных по падежам, в согласовании, неточное употребление предлогов. 1. В высказываниях детей отмечались грубые аграмматизмы.	Козина И. В., Поваляе- ва М. А., Кор- нев А. Н. [6; 13; 7].

Качественная оценка вышеперечисленных компонентов языковой системы, согласно которой нами был определен уровень овладения, выглядит таким образом:

Высокий уровень (49-72 б.) – языковая ориентировка на соответствующем уровне языка.

Средний уровень (25-48 б.) – незначительные нарушения в соответствующих языковых операциях, «недосформированность» конкретных операциональных структур.

Низкий уровень (0-24 б.) – патологическая инертность речевых стереотипов, плохая переключаемость или, напротив, быстрое угасание возникших следов в памяти; как следствие, возникновение трудности актуализации даже хорошо знакомых слов.

Обобщив количественные и качественные результаты изучения коммуникативного и языкового компонентов, мы можем судить об уровне сформированности речевого общения в целом.

Низкий уровень сформированности речевого общения (0-140 б.):

Коммуникативный компонент: ребенок не ориентируется в ситуации общения со взрослыми и сверстниками, не выслушивает до конца высказывание собеседника, коммуникативную ситуацию не понимает, не осознает коммуникативную задачу, не улавливает общий смысл того, о чем необходимо говорить, не может высказать свое отношение к информации, сделать выводы, не использует этикетные нормы при включении в общение, продолжении его и завершении.

Языковой компонент: в качестве диалогических средств в основном используются отдельные реплики (вследствие бед-

ного словарного запаса, несформированности грамматического строя речи), недостаточно четко произнесения высказываний.

Средний уровень сформированности речевого общения (141-280 б.):

Коммуникативный компонент: испытуемый не всегда в состоянии до конца внимательно выслушать высказывание собеседника, коммуникативную ситуацию понимает, но не всегда улавливает общий смысл того, о чем необходимо говорить, выражает свое отношение к информации, выводы делает недостаточно правильные, отмечаются отступления от социальных норм при включении в общение, продолжении его и завершении.

Языковой компонент: отмечаются ошибки при отборе синтаксических схем и лексики, высказывания интонированы, но не всегда соответствуют смыслу высказывания.

Высокий уровень сформированности речевого общения (281-420 б.):

Коммуникативный компонент: испытуемый полностью владеет коммуникативной ситуацией, до конца внимательно выслушивает высказывание собеседника, правильно понимает коммуникативную ситуацию, выделяет коммуникативную задачу, улавливает общий смысл того, о чем необходимо говорить, умеет выражать свое отношение к информации, сделать вывод, правильно включается в общение, продолжает его и завершает.

Языковой компонент: испытуемый осуществляет адекватный подбор языковых средств: правильно отбирает синтаксические схемы и лексику для создания высказывания, подбирает интонацию, соответст-

вующую смыслу высказывания, громко, четко и быстро произносит высказывание.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, отметим, что в ходе анализа литературных источников были выявлены отличительные особенности понятий языковая способность – языковая компетентность, коммуникативная способность – коммуникативная компетентность. Вместе с тем мы пришли к выводу, что общепринятым является мнение психологов и психо-

лингвистов о коммуникативной и языковой природе речевого общения. Детальный анализ основных понятий, проведенный в первой части статьи был положен в основу содержания изучения компонентов речевого общения, предполагающего наличие комплекса диагностических параметров, выделение балльно-уровневой системы оценки языкового и коммуникативного компонентов речевого общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Речевое развитие дошкольников. М.: ACADEMIA, 1999.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собрание соч. М.: 1982.
3. Грибова О. Е. Психолингвистика и логопедия: вопросы, предложения // Дефектология. 1999. №3.
4. Дубовская В. А. Формирование готовности старших дошкольников к речевому общению в игровых формах обучения : дис....канд. пед. наук. Курган, 2000.
5. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2001.
6. Козина И. В. Новые подходы в обследовании детей с речевыми нарушениями // Логопед. 2006. №6.
7. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006.
8. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учебник для вузов. М.: СПб: Смысл, Лань, 2003.
9. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
10. Микляева Н. В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. № 2. 2001.
11. Песняева Н. А. Эффективность развития речевой деятельности младших школьников в учебном диалоге // Начальная школа. 2005. №5.
12. Пищальникова Н. И. Способность к изучению языков / Русский язык. М. : Астрель, 2001.
13. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов н/Д : Феникс, 2001.
14. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. М. : Педагогика, 1985. Т. 1.
15. Урунтаева Г. Л., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии / под. ред. Г. А. Урунтаевой. – М. : Просвещение; Владос, 1995.
16. Халилова Л. Б. Вопросы теории обучения речевой коммуникации учащихся с церебральным параличом // Дефектология. 1990. №1.
17. Шипицына Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя. СПб. : Союз, 2004.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. Л. Савиных.